

L'educació multicultural a la realitat catalana: un debat *ajornat*¹



Sílvia Carrasco Pons
Universitat Autònoma de Barcelona

A partir de l'anàlisi del que representen les relacions interculturals, l'autora planteja que no s'hauria d'ajornar el debat sobre els continguts, els objectius i els compromisos de l'educació multicultural a Catalunya, tot preguntant-se, per exemple, qui pot afirmar que està realment integrat a la societat.

Starting from the analysis of intercultural relations, the author urges that there be no delay in opening a debate on the content, the objectives, and the commitment to multicultural education in Catalonia, asking, for example, who is entitled to affirm that he or she is genuinely integrated in society.

1. L'educació en el debat multicultural

L'antropòleg nord-americà Ward Goodenough (1976) va definir la *multiculturalitat* com l'experiència humana ordinària en el si de la societat nord-americana. Totes les societats complexes, modernes o de l'antiguitat, eren inevitablement multiculturals i això s'havia de considerar normal. Als processos de conquesta, colonització i esclavitud s'hi sumaven els d'industrialització, urbanització i migració més fabulosos, incrementant la complexitat multicultural. Algunes catàstrofes naturals, econòmiques i bèl·liques hi havien contribuït amb contingents de població desplaçada i refugiada. Es tractava aleshores de fer veure als treballadors de l'estat que entraven en contacte amb els grups minoritaris i desafavorits que aquests podien ser tan distants o tan poc de les seves pròpies característiques com de les que els distingien de les classes altes. S'havia de fer veure als mestres, als assistents socials i al personal sanitari que les diferències observades, imaginades o temudes que tant els angoixaven, bàsicament les dels grups afroamericans i hispans, podien concórrer sense conflictes en un espai col·lectiu per efecte de la seva feina. Aquells professionals havien d'entendre les seves pròpies funcions —d'atenció, de compensació o de mediació— com un tret de la societat més moderna i capdavantera, des d'un estat suposadament orientat a garantir la igualtat d'oportunitats com a mitjà per afavorir el màxim desenvolupament del seu capital humà, al marge de la seva diversa composició social, *fenotípica* i cultural. Des del seu reconeixement multicultural, doncs, a la societat nord-americana com a referent amplificat, i a moltes altres que hi sumaven diversitats internes mal resoltes als estats europeus, la *diversitat* i la *desigualtat* n'eren els components bàsics, tant en l'accés als recursos socials com en les possibilitats d'establiment de relacions socials.

És per això que el fracàs sistemàtic en la promoció social dels grups minoritaris en posicions subalternes i dependents, i la frustració sistemàtica de les seves expectatives d'integració a tots nivells, no ha parat de produir malsons i utopies des d'interpretacions variades i contraposades de

L'espai educatiu és l'únic àmbit obligatori en el qual tots els col·lectius, immigrants o no, minories i majories, s'han de trobar, per la qual cosa esdevé un indret privilegiat per fomentar el coneixement entre expressions culturals.

la *multiculturalitat*. En un extrem, per exemple, hi ha les perspectives *afrocèntriques* radicals, en la militància política i en les propostes educatives; en l'altre, el desplaçament cíclic d'explicacions de la persistent desigualtat a les suposades incapacitats dels grups i dels individus 'en risc', la 'seva biologia' o la 'seva cultura'; i en contra, els arguments *circulars*, les posicions variades que sovint pateixen els efectes de la inèrcia que vincula o que nega, amb millors o pitjors intencions i resultats, una cosa i l'altra.

Els principis dinàmics de l'estratificació a les societats multiculturals donen lloc a representacions i resultats diversos. Així, a algunes societats els convé reconèixer com a tal la seva condició, per exemple, per mitjà de la definició *aglutinadora* del ser britànic en l'actualitat, en plena promoció i contestació. Altres persisteixen a interpretar algunes diferències culturals com dissidències polítiques, com l'Estat espanyol des dels temps de la seva construcció fins al moment present. I, encara, unes altres es mostren magnànimes amb la diversitat, però amb l'objectiu de concedir la seva identitat, per mitjà d'una assimilació d'alt valor simbòlic. Aquesta tercera posició podria correspondre tant al model republicà francès i la seva *autopresentació* racional i moderna de forma oberta, com a la situació desesperada de la catalanitat i les funcions que hi fa lògicament la llengua, de forma camuflada i no sempre conscient. I el nostre cas adopta sovint elements de contingut molt propers a l'anterior, des de la tradició més cívica i menys ètnica, però des d'opcions polítiques diverses.

Ara bé, aquestes *conceptualitzacions* tenen efectes problemàtics específics a cada generació i es reproduïxen de forma ampliada a l'escolarització, per la seva singularitat. Recordem que cap altre dels aspectes bàsics de la integració *socioeconòmica* i política —treball, habitatge, salut, drets i participació política— gaudeix d'aquesta hegemonia sobre els individus. L'espai de l'educació formal és l'únic àmbit de trobada obligatòria entre minories i majories, si més no, entre professionals i població infantil i juvenil destinatària de la seva acció, entre experiències i concepcions diverses. La seva evolució recent fa palesa una pro-



gressiva apropiació de l'enculturació i de la socialització, i la seva legitimació, cada vegada amb una competència menor per part dels àmbits comunitaris i familiars. L'escola ja és, gairebé completament, la institució especialitzada a dur a terme les funcions de transmissió, reclutament i manteniment del sistema sociocultural, produint subjectes culturals específics, amb habilitats, valors i, indirectament, posicions previstes dins del propi sistema, dins del tipus d'estratificació que el caracteritza a cada nivell local, ampliant o limi-

1. És obvi que aquestes pàgines no són el lloc per fer una revisió crítica, un recorregut històric o una panoràmica teòrica de l'educació multicultural o de l'educació i la immigració a Catalunya. S'hi exposen exclusivament algunes qüestions polèmiques i obertes, per encetar un debat ara per ara ajornat.

*L'escola permet
avaluar les
condicions concretes
que poden afavorir,
o no, els processos
d'assimilació i/o
integració.*



tant l'accés dels nois i noies a l'estructura de les oportunitats. És per això que l'observació de les condicions i les experiències d'escolarització per on han de passar necessàriament tots els menors, en el si de polítiques i pràctiques educatives concretes, permet identificar amb claredat els elements reals disponibles per construir la cohesió o per justificar l'exclusió.

En aquests moments s'està gestant a casa nostra una situació que pot disparar un procés d'estratificació ètnica, més enllà dels límits que ha mantingut fins ara la cohesió social amb les successives migracions de la industrialització. Hem après a viure dins d'una ambigüitat assumida entre l'arribada amb retard a la 'normalitat' que vol representar la classe mitjana,² el mestissatge (en el sentit d'un ideal d'herència múltiple tractada igualitàriament) i la *minorització* defensiva. I, aparentment, tenim l'oportunitat d'encetar els debats pendents amb el pretext de la nova situació, perquè esdevenim conscients de l'increment objectiu de la diversitat social i cultural del nostre entorn, comencem a reconèixer la condició multicultural, experimentem l'acceleració dels canvis i la naturalesa dinàmica de les identitats.

Però és aleshores quan, sense haver definit ben bé què és el que s'ha de resoldre, es produeix una

curiosa focalització que resulta triplement útil a les posicions més conservadores i a les angoixes *identitàries* en emergència: els infants i joves d'origen immigrant estranger esdevenen el centre d'una problemàtica que desplaça cap a qüestions educatives els veritables reptes socials que ens afecten com a ciutadans de 'la majoria'. Un cop instal·lats en el camp de les relacions entre educació i integració social, una línia molt subtil permet activar i desactivar a conveniència tots els debats que defugim com a societat. I practicar de forma combinada la segregació i l'assimilació, camuflades de mecanismes per aconseguir fites lloables —a favor d'infants— des de qualsevol perspectiva. I també és aleshores quan l'esforç de la construcció multicultural deixa de ser una oportunitat de recreació social per convertir-se en una coartada renovada que no deixa d'atribuir a la víctima l'origen de la seva posició anòmala, subalterna i contaminant. Però ja instal·lada en la posició del 'no saber', la *minorització* de ser 'alumne' afegida a la de ser dependent i a la de ser 'de fora'.

A banda de les explicacions que tenen per objectiu camuflar de forma voluntària o involuntària les responsabilitats de l'estratificació social i de la seva reproducció per mitjà del sistema escolar, en un país amb tan poca incidència pública de l'antropologia tampoc no és d'estranyar la genuïna incomprensió generalitzada de les interpretacions dels fenòmens que es refereixen a *les cultures* i a *les relacions interculturals* dels grups, incloses *les cultures del contacte*.

Amb tot, i sense sortir ja del parany escolar, una part de les propostes sorgides de la militància *antiracista* o de la pedagogia humanista que es coneixen amb els noms d'educació multicultural o intercultural,³ ha arribat a consolidar-se com un instrument imprevist de denúncia de les desigualtats i anàlisi de la dominació, en un context de recerca educativa real des de les ciències socials. És per això que podem afirmar que pràcticament cap d'aquestes propostes no es porta a terme a Catalunya, especialment la que propugna continguts més radicals i igualitaris i que correspondria a la *multicultural education* britànica i americana més recent, amb totes les seves con-

Els currículums escolars posen de manifest en molts casos les percepcions i les idees sobre els altres col·lectius: d'aquesta manera, es poden identificar possibles visions esbiaixades de la realitat social. Dibuix d'una nena espanyola d'origen magribí sobre el Nadal.

tradicions. Res d'això no s'ha de confondre amb la popularització d'una retòrica oficial a la majoria d'opcions polítiques, que n'ha segrestat el vocabulari tot propugnant algunes de les seves activitats menys *qüestionadores*.

La veritable educació multicultural no admet el manteniment d'orientacions compensadores i d'interpretacions inofensives de l'experiència de desigualtat dels individus i dels grups socials, culturals i *etnicoracials*⁴ minoritzats. És a dir, rebutja les categoritzacions segons les mancances que solen aplicar-se als 'pobres autòctons', als immigrants econòmics o als col·lectius homogeneïtzats a partir d'*emblemes* que es presenten com incompatibles amb els valors autòctons i/o amb característiques *fenotípiques inferioritzades* en una escala jeràrquica dominada per les majories locals. Tampoc no admet la neutralitat política en la nostra perspectiva com a professionals de les ciències socials i de l'educació. És el que *Kincheloe i Steinberg* (1997) volen dir amb la seva caracterització crítica del '*multiculturalisme teòric*', que es limita a afegir alguns personatges de les minories al currículum i a fer activitats *extracurriculars* on la presència exòtica està ben controlada i no qüestiona l'ordre majoritari, suposadament basat en l'eficiència professional i en la creació de vincles emocionals que el legitimen per la via del mèrit individual.

A la segona i tercera part d'aquest text s'exposen alguns aspectes *preocupants* de la situació a Catalunya i s'analitzaran algunes contradiccions que obstaculitzen el desenvolupament real d'una educació multicultural, des de la perspectiva de l'antropologia de l'educació. Precisament des d'aquesta perspectiva, la recerca ens mostra que la institució escolar també té la capacitat de crear una experiència insòlita i quotidiana d'igualtat —de major igualtat relativa—, de proporcionar l'apoderament necessari a tot l'alumnat i empenyer aquesta realitat social al canvi, a la millora de la democràcia que ens ofereixen la negociació de la *multiculturalitat* i l'educació de cada generació.



2. Ens referim a aquest univers autoreferencial que ha donat tants bons fruits a les polítiques conservadores des de la transició democràtica i que inclou les dosis justes de tradició i modernitat, tant en les identifications més clàssiques de la classe mitjana a Catalunya com en aquella batejada amb el nom de *nova classe mitjana*, segons els autors de la darrera Enquesta Metropolitana, protagonista indirecta d'un bon nombre de llibres de text.

3. Tot i els textos publicats que s'esforcen a aclarir a què responen històricament i en les tradicions nacionals aquests preferències terminològiques diverses, així com els conceptes de *raça* o *ètnia* a la literatura especialitzada, a casa nostra es continuen reproduint errors gravíssims per referir-se a aquestes coses. També en part per raons històriques, a Catalunya es prefereix seguir la denominació francòfona *intercultural*. En aquest text, però, jo em remeto als termes exactes de l'encàrrec rebut, que coincideixen amb la meua pròpia preferència terminològica i l'origen anglosaxó de la meua formació en aquest àmbit, educació *multicultural*. Entenc que es poden promoure orientacions interculturals en educació una vegada s'han transformat els continguts i les pràctiques des de la multiculturalitat, situació ben llunyana en aquests moments.

4. Ens remetem als usos habituals de *race* a la literatura anglosaxona, que es refereixen tant a l'estigmatització de determinats trets fenotípics com a l'experiència d'elaboració d'aquesta per part de les persones identificades i classificades segons les categories culturals vigents a cada context.



Les xifres de nens de pares immigrants nousvinguts són en constant creixement a Catalunya i a Espanya per la qual cosa el sistema educatiu ha de cercar fórmules per adaptar-se a les noves realitats.

2. Multiculturalitat i educació, una síntesi de la situació a Catalunya⁵

En aquests moments, tot i l'arribada continuada de nous immigrants, la majoria de la població estrangera a Catalunya ja hi porta uns quants anys. El naixement de fills i filles i la seva escolarització esdevé alhora un efecte i una causa del seu assentament i, eventualment, del seu arrelament. De fet, els infants estrangers nascuts a Catalunya ja comencen a ser més nombrosos que els nascuts a l'estranger en diversos enclavaments del territori. Segons les darreres estimacions, possiblement igualen o superen l'alumnat d'ètnia gitana en els grups d'edat més joves del sistema educatiu obligatori per al conjunt del territori català.

Amb totes les variacions possibles, tal com passa amb el conjunt de la població, les famílies minoritàries (les d'origen estranger, però també les gitanes) es decideixen per un o un altre centre educatiu perquè pensen que els fills i filles hi seran ben acollits i tractats i no se sentiran sols o perquè sembla que coincideix amb la ideologia educativa dominant a la família i al grup d'origen. Les atribucions de prestigi actuen en ambdós casos: ni la primera tria revela una despreocupació per l'aprenentatge, ni la segona prescindeix del benestar emocional dels infants. Ara bé, el repertori de situacions *socioeducatives* resultant s'ha d'entendre sobretot en funció de tres factors: la diversitat de situacions sobre el territori, l'heterogeneïtat interna de cada grup amb relació a les seves característiques *socioeducatives* en origen i el paper diferencial i dinàmic que ocupa l'escolarització dels fills i filles a la societat d'arribada en els

projectes migratoris dels seus pares. En el cas de la població gitana, la diversificació *socioeconòmica* dels darrers vint-i-cinc anys fa oscil·lar el pes de factors com les condicions de contacte intercultural, l'experiència prèvia d'escolarització per part dels adults i l'orientació de la inserció, en les estratègies d'escolarització i envers l'escolarització dels fills i filles.

En l'anàlisi feta per l'*Informe de la infància i la immigració*, es constata que en tots els àmbits que els afecten, tot el plantejament d'atenció a la infància queda sobtadament contradit quan els infants estrangers arriben a ser majors d'edat. A més, les diferències entre infants estrangers rics i pobres que podien ser mínimament compensades per mesures i accions d'iniciativa pública o de treball comunitari, es converteixen en l'abisme que separa la inclusió de l'exclusió quan els darrers es fan grans. Les lleis que tenim ens deixen molt poc marge i el frau que experimenten és evident. Mentrestant, és la capacitat d'elecció la que determina que algunes aspiracions i opcions es puguin dur a terme en l'escolarització dels fills i filles. Ningú no se sorprèn de l'existència d'escoles on la llengua vehicular no és el català, que es presenten amb normalitat i *obertament* com una opció millor, tècnicament més competitiva i socialment més prestigiosa, i que apleguen població autòctona i estrangera de rendes altes.

En canvi, entre un sector important del professorat s'ha instal·lat la idea errònia que *alguns grups culturals no valoren* l'educació escolar dels fills i filles: és totalment present en la majoria dels immigrants la vinculació entre educació i promoció *social*⁶ a un o altre nivell, que sovint no és fàcil d'identificar i entendre segons els paràmetres majoritaris. Darrere d'una *aparent* falta d'interès en l'escola s'hi pot trobar una confiança absoluta en la tasca dels professionals i una separació més precisa dels rols educatius entre mestres i pares o entre treball escolar i treball domèstic. Ara bé, unes altes expectatives poden definir-se a vegades per uns aprenentatges i unes trajectòries que es considerarien limitats dins del nostre sistema educatiu i, amb enormes diferències de classe, dins del nostre entorn social. Sovint, el que es desconeix és quina educació és necessària per fer

efectiva alguna mobilitat social, aspecte força ambigu també en el context majoritari. Les qüestions de suport específicament escolar pel que fa als continguts tenen a veure, exactament igual que entre la població autòctona, amb el nivell de formació dels adults de la família. En la mateixa línia, per respondre a les prioritats *socioeconòmiques* del projecte migratori, a vegades s'imposa la selecció d'alguns fills i filles a l'hora de decidir la inversió educativa, com en altres moments i sectors socials entre nosaltres. Però continuen essent recurrents l'etnocentrisme i el sociocentrisme en les valoracions d'amplis sectors del professorat i dels pares i mares majoritaris sobre la capacitat de pares i mares d'alguns orígens culturals minoritaris (bàsicament, estrangers i gitanos, però també els d'amplis sectors obrers en situacions *socioeconòmiques* altament *precaritzades* des dels vuitanta) a l'hora de satisfer les necessitats educatives dels seus fills i filles.

D'altra banda, es constata quotidianament com l'alumnat estranger de famílies originàries de països pobres és objecte de tota classe de construccions negatives sobre la seva presència als centres educatius. Nois i noies de totes les edats han d'afrontar les imatges i les realitats que s'afegeixen a la seva trajectòria al llarg del sistema educatiu, fent més complex l'aprenentatge, la sociabilitat i la construcció de la identitat. Perceben perfectament com se'ls retorna una imatge feble, incompleta o contaminant, mentre que l'alumnat estranger de països rics i/o aparença blanca sembla exhibir bagatges prestigiosos i desitjables amb algunes de les seves diferències. L'exemple clàssic el trobem en la consideració de les llengües estrangeres i les possibilitats que tenen de formar part del currículum i ser legitimades. Aquesta és una descripció clàssica, malauradament general als països occidentals, amb les particularitats locals corresponents i les dinàmiques característiques de les fronteres ètniques.

És cert que una part de l'alumnat estranger ha de fer esforços més grans per obtenir resultats a vegades menys recixits, però també és cert que no són mai objecte d'atenció sistemàtica els processos d'adaptació acadèmica normalitzada i plenament satisfactòria entre nois i noies de tots els

orígens. La literatura afirma que hi ha tres factors que tenen una incidència objectiva diferencial en l'*adaptació escolar* i en el *manteniment d'una trajectòria acadèmica normalitzada* de l'alumnat estranger: l'escolarització precoç, l'aplicació de metodologies cooperatives (que pressuposa a tot hom alguna capacitat de contribució) i, com a peix que es mossega la cua, l'existència de models referents i valorats d'èxit acadèmic en les seves comunitats, que hagin vist traduïda la seva qualificació en la inserció corresponent i que no es presentin com a herois excepcionals. En canvi, la multiplicació de barreres i dificultats acadèmiques i socials fomenta entre l'alumnat estranger i minoritari la idea que l'escola és una institució 'de la majoria', a la qual es traslladen sistemàticament els conflictes *interètnics*, bàsicament sorgits de la competència creada pels efectes de la múltiple estratificació entre grups de barris empobrits, afavorint la desvinculació acadèmica i, en ocasions, les cultures *antiescolars*. Aquesta és una de les realitats quotidianes en molts enclavaments dels països occidentals i també forma part de la literatura clàssica sobre el tema.

Ara bé, també ens hem d'interrogar sobre l'impacte de l'èxit acadèmic en les vides i les relacions de les persones que pertanyen a grups minoritaris i estigmatitzats que, com a tals, no tenen i no

5. Per a una revisió extensa sobre la situació actual de la infància en el procés migratori cap a casa nostra, vegeu el volum 4 de l'*Informe de la infància i les famílies als inicis del segle XXI*, de l'Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona. Aquí reproduïm algunes pinzellades generals de les consideracions relatives als aspectes educatius que conté l'informe.

6. En aquest sentit, aviat estarem en condicions de proporcionar evidències i anàlisis sobre les concepcions i les implicacions de l'èxit acadèmic entre joves nois i noies gitanos, i la diversitat de les seves experiències en el marc del procés de diversificació social que ha protagonitzat el poble gitano a Espanya en els darrers anys. La recerca en curs, financada principalment per CIDE-Instituto de la Mujer, està coordinada per J. E. Abajo des de la Comunitat Autònoma de Castella i Lleó. En aquestes pàgines ens hi referim comparativament només quan és possible. D'altra banda, pensem que és imprescindible incloure en l'anàlisi la totalitat dels grups en relació per entendre els termes en els quals es produeix la construcció d'un 'nosaltres' més o menys inclusiu.

troben espai entre nosaltres. És per això que l'assimilació comporta en realitat una estafa i que les formes i ritmes inevitables de l'aculturació que exerceix l'escola han de ser acompanyats d'una perspectiva additiva. I també és per això que una anàlisi exhaustiva de les tècniques conegudes per millorar i accelerar els rendiments no ens informa sobre el fons de la qüestió, que s'inscriu en els objectius socials de l'educació i en la identificació del currículum ocult en continguts, pràctiques i relacions escolars.

Entre el professorat, per la seva banda, es distingeixen dues característiques que es poden presentar plegades, en el mateix grup i en les mateixes persones: per una banda, centres i professorat formulen les seves queixes i reivindicacions sense distingir sempre clarament els canvis en la realitat, les noves necessitats i les insuficiències en les respostes; per l'altra, a vegades es resisteixen a fer el pas cap al reconeixement de la realitat dels seus centres per evitar o endarrerir l'*estigmatització* que poden rebre com a 'escola d'immigrants', o 'escola de gitanos'. Res més lluny dels plantejaments proposats per l'educació multicultural.

3. L'educació multicultural: apoderament, reconeixement i inclusió

Les avaluacions comparatives de la situació social i educativa dels nois i noies d'origen estranger i minoritari a Europa destaquen l'existència d'una gran diversitat de plantejaments i tractaments en tres aspectes bàsics: els aprenentatges de les llengües, els aprenentatges *curriculars* i les accions *antiracistes* i *antidiscriminatòries*, tant en el si del sistema educatiu com des de les institucions escolars cap a la societat. Ens fixarem breument en aquests tres aspectes per mitjà dels dos principis fonamentals que asseguren el compromís de l'educació multicultural amb l'*apoderament* de tot l'alumnat, més enllà d'aquell *multiculturalisme* teòric que assenyalàvem a l'inici: el *reconeixement* i la *inclusió*.

En el primer aspecte, aplicar aquests principis voldria dir apostar seriosament per la competèn-

cia *multilingüe* sense presentar les llengües de l'alumnat, d'una forma més o menys implícita, en una jerarquia d'usos i valors, i posar a l'abast de l'alumnat que desconeix la llengua vehicular un acompanyament i un suport també dins de l'aula ordinària: dins del context en el qual aquesta llengua és emprada per desenvolupar les interaccions d'ensenyament i aprenentatge reals amb el professorat i la resta de l'alumnat. La recerca i la pràctica a Catalunya des de l'àmbit de la llengua ha fet un esforç per donar suport empíric a la idea que els programes d'immersió en català no perjudiquen l'alumnat castellanoparlant en temes de rendiments i de trajectòria acadèmica,⁷ però altres disciplines, com la nostra, s'han inhibit d'entrar-hi per ara. I, en general, tampoc no s'ha entrat des de les ciències socials a la recerca sobre una preocupació expressada sovint per un bon nombre de docents: la feble vinculació emocional positiva amb la llengua catalana —o, directament, el seu rebuig— per part d'un sector d'aquest alumnat, per bé que possiblement reduït, i potser sovint des de l'experiència o la percepció d'algun tipus d'exclusió. Inversament, tampoc no s'ha fet res per aprofundir en el coneixement de les gravíssimes confusions emergents entre alguns sectors de joves catalanoparlants que els fa etiquetar la pràctica cultural perfectament legítima del castellà entre moltes famílies de Catalunya com un indicador inequívoc de feixisme mentre, paradoxalment, es parla en castellà als estrangers de forma espontània. Passar per alt aquestes *qüestions*⁸ i debats amb el pretext de la seva enorme complexitat social invalida, segons la meua manera d'entendre-ho, qualsevol orientació creïble en favor de la *interculturalitat* —que hauria de ser una recerca de semblances i un establiment de ponts— com les que proliferen. No sé si la política educativa es pot permetre aquest compàs d'espera durant gaire temps més, però és obvi que la investigació i la societat ja se'n *ressenteixen*.

En segon lloc, pel que fa als aprenentatges *curriculars*, el reconeixement i la inclusió tenen una concreció tan clara com sistemàticament menyspreada, i en aquest cas no pas per manca de recerques crítiques des de casa nostra: per una banda, això vol dir comprometre's amb una revisió

A partir de la premissa de contribuir a l'emancipació de l'individu, el debat sobre el model educatiu en un context cada cop més multicultural és una de les qüestions obertes a la Catalunya de l'any 2004.



del currículum en profunditat, depurar al màxim l'etnocentrisme, així com el sexisme i el classisme, però també detectar les omissions i esmenar-les; per l'altra, pensar en allò que és rellevant també perquè l'alumnat elabori la seva experiència i aquesta elaboració li serveixi de fonament per a una apropiació activa dels continguts *curriculars* i de la identitat cívica, des de les dimensions més intel·lectuals fins a les més socials. Sense caure en les versions políticament correctes del pensament únic, hem de coincidir en el fet que, ara per ara, el currículum multicultural a Catalunya consisteix en poc més de quatre afegits estàtics sense context ni enfocament *processual* sobre uns temes recurrents. Per exemple, parlar de la pobresa i la manca de recursos socials fora d'Europa o de l'exòtica variabilitat cultural, però sempre filtrada per una interpretació unilateral de la Declaració Universal dels Drets Humans.⁹ A banda de ser altament qüestionables, quan s'introdueixen aquests continguts, sovint es fa en exclusiva a les aules amb major presència d'alumnat de les noves migracions i gairebé només en el marc de les ciències socials.¹⁰ I si aquesta situació ja és lamentable, pensem encara més en la ignorància absoluta de l'experiència i la trajectòria dels gitanos en la pràctica totalitat dels centres educatius de Catalunya, que perpetua sense remei la incomprensió i el racisme més extrems o els redueix a una caricatura, amb els mateixos efectes. De fet, aquesta perspectiva ignora fins a tal punt el valor *adaptatiu* i dinàmic de la cultura que, quan la fa intervenir, contribueix a convertir-la en una mercaderia acceptable, en un nou consum cultural desproveït del repte *cognitiu* que suposa tota alteritat, com acaben fent —sovint per pura estratègia de supervivència— algunes iniciatives de turisme solidari. Per tant, allò que aparentment reconeix és pura invenció i aquells a qui hauria d'incloure no són ubicats en la posició del 'nosaltres'. Aquestes pràctiques tenen els mateixos efectes substractius, de desarrelament i rebuig envers el grup d'origen o, a l'inrevés, de revitalització defensiva, que les tècniques assimilatòries habituals.

La situació és encara més perversa quan les desigualtats acadèmiques (pel desconeixement de la

llengua, de l'organització escolar o, pròpiament, dels continguts *curriculars* previs) es pretenen resoldre amb l'establiment de grups de nivell, pràctica creixent a Catalunya que *inequívocament* ubica més sovint als minoritaris, als de rendes més precàries i als no europeus en els nivells més baixos. Tot i l'oposició generada, la *LOCE* legitima exactament aquestes situacions, amb el pretext de respondre més bé a les necessitats i els interessos dels joves, autòctons o estrangers, majoritaris i minoritaris, també en la línia de les pràctiques de redistribució d'alumnat i l'establiment de 'quotes d'estrangeria' o de 'risc social' als centres i a les aules. Des de la perspectiva de l'educació multicultural, això és del tot inacceptable: no només

7. Caldria fer una anàlisi seriosa d'aquesta correlació, però, en termes de residència, renda, expectatives de les famílies i capital cultural disponible (especialment pel que fa a les pràctiques de lectoescriptura mono i multilingüe intrafamiliars), per poder considerar que es disposa d'un suport empíric més sòlid.

8. Arran d'una estada de recerca als EUA durant el curs 97-98 que va coincidir amb el triomf del moviment anomenat *english only*, vaig desenvolupar aquestes qüestions per mitjà dels exemples de Califòrnia i Catalunya, Carrasco. S (2001a)

9. Després de molts anys assenyalant aquestes inadequacions, s'ha completat recentment una recerca que parla del 'miratge' de l'anomenada *educació intercultural* entre els docents, dirigida per J. Garreta a la Universitat de Lleida.

s'assenyala enlloc de reconèixer sinó que s'exclou enlloc d'incloure. Objectius com l'apropiació comunitària de l'escola en queden ben lluny.

Molts professionals de l'ensenyament dirien que aquesta crítica obceix al desconeixement típicament universitari 'de la realitat i de la pràctica'. Aleshores caldria anticipar-se a respondre que la universitat és altament responsable de la seva manca de formació, però no de la política educativa ni de les inversions humanes i materials en educació, si més no, no pas directament. És a dir, la universitat és responsable del fet que els docents continuïn centrats en continguts, metodologies i estratègies que seleccionen i expulsen del sistema educatiu enlloc d'ampliar les oportunitats de formació i de participació social i del fet que segueixin ignorant *acríticament* la seva funció social, fent-la més reproductora i *assimilacionista*. Però no és responsable del fet que l'ensenyament públic no sigui veritablement públic, que no es pugui fer efectiva en les mateixes condicions per a tots els infants l'escolaritat precoç (no hi ha prou places d'escola bressol pública i, en la competència per les que hi ha, l'estatus no legal dels pares al país hi compta en negatiu), que totes les escoles sostingudes amb fons públics no tinguin exactament les mateixes obligacions ni es regeixin pels mateixos criteris i normes, que no es garanteixi un lloc per a tothom dins del *primer*¹¹ amb un compromís de dotacions adequades i suficients per assolir la igualació social, ni que la doctrina catòlica renovi els seus privilegis com a tal dins de l'ensenyament obligatori, enlloc de ser tractada comparativament amb altres cultures religioses de la història humana des del seu estudi científic. En tot cas, és responsabilitat de la universitat no denunciar-ho i proposar alternatives per mitjà de la recerca que porta a terme i de la formació que proporciona, per assolir un compromís amb l'educació multicultural. Es tracta de situar la cohesió social al centre, denunciant la fragmentació i la desigualtat i les pràctiques que les legitimen i construint alternatives: és a dir, explorar les possibilitats de transformació des dels subjectes implicats en la relació pedagògica, en la transmissió i recreació de la cultura.

En darrer lloc, i en la línia de la discussió ante-

rior, treballar activament per l'eliminació del racisme i de la discriminació dins de l'educació i des de l'educació ha de passar per un compromís amb l'apoderament. Així, ha de quedar definitivament fora de dubte l'obligació d'evitar l'exclusió educativa de l'alumnat que exhibeix trets culturals específics que no li impedeixen seguir i assolir el currículum plenament. Però no pas des de l'essencialisme, que acaba sent perfectament compatible amb una visió tancada i estàtica del 'nosaltres', sinó aprofitant l'experiència de diversitat i de canvi per estimular l'exercici intel·lectual d'una educació informada per la reflexió antropològica: entendre i dotar de sentit les diferències, nodrir la crítica cultural, desemmascarar els mecanismes culturals de la dominació.

Aquest és un treball que comença a les aules de formació del professorat i a les instàncies responsables de dissenyar i executar la política educativa i no només pel que fa a plantejaments relacionals clarament més transcendents, sinó també en aspectes aparentment menys centrals que, en canvi, revelen profundes resistències. Un exemple paradigmàtic d'aquestes resistències reals al reconeixement i la inclusió multicultural és la manca de criteris, o directament la negació, en la reorganització dels menús als menjadors escolars des de les opcions de la diversitat. Mentre té un creixement espectacular el consum lúdic de gastronomies exòtiques entre la població, als centres escolars es dediquen tres dies al cuscús dins d'una setmana 'excepcional', generalment anomenada 'intercultural'. Des de les autoritats educatives, rebutjant el coneixement antropològic existent,¹² no s'han adoptat mesures comunes i clares que siguin respectuoses amb les tradicions gastronòmiques heretades i practicades per les famílies de l'alumnat estranger d'alguns orígens. Mentre es defensa superficialment el 'respecte a la diferència' això no es practica ni en l'àmbit que fóra més fàcil de fer, el de l'alimentació escolar, que s'ha convertit de moment en una oportunitat perduda per passar dels discursos als fets. En aquests i en molts altres temes, la nostra capacitat per incorporar mínims aspectes relatius a la diversitat en la vida quotidiana escolar queda molt enrere envers algunes pràctiques normalit-

zades en altres països. Resulta força decebedor observar com des d'instàncies autonòmiques i locals es reproduïxen *conceptualitzacions* de la diferència com a dissidència i perill, en la línia de la més pura ideologia centralista, contra la qual Catalunya hauria d'estar ben vacunada.

Finalment, i per tancar aquest breu repàs, observem que no hi ha integració sense apoderament. Si l'educació a Catalunya es proposa assumir realment aquesta funció, en la línia de la tradició *emancipatòria* que sens dubte també se li ha de reconèixer, ha de poder comptar amb el debat social corresponent. Però no val qualsevol idea d'integració, sinó una que tingui en compte explícitament els principis exposats. Proposo, doncs, recuperar una idea d'integració que suma les aspiracions de diversos grups d'origen immigrant en diversos estudis fets a França per Zehraoui, Live i Manguy (1992), per avançar en el debat: l'*autonomia econòmica* que persegueixen els grups del sud-est asiàtic, la *ciutadania plena* que reivindiquen els grups *nord-africans* en primer terme i els *drets de veïnatge* —la participació comunitària— que reclamen els grups de l'Àfrica subsahariana. Ens podem preguntar qui pot afirmar que està realment integrat a la nostra societat sense gaudir, en alguna mesura, d'aquests tres requisits. O bé, quina societat pot oferir als seus infants i joves un context integrat per recrear i refer la seva herència i la seva trajectòria, per disposar d'una bona vinculació amb l'entorn en el qual creix i es fa adult, sense aquests tres requisits. Gaudir d'un espai per contribuir a entendre i transformar les pròpies circumstàncies, per a totes les persones de les generacions que s'estan formant, depèn del mateix. Per tant, no s'hauria d'ajornar més el debat sobre els continguts, els objectius i els compromisos de l'educació multicultural a Catalunya.

Bibliografia

- Autors diversos. "Integrating immigrant children into Europe". *Briefing papers* (17) EC Reports
- CARRASCO, S (2003) "Multiculturalitat, educació i cohesió social a Gran Bretanya: ombres i llums". *L'Avenç: Revista d'Història i Cultura*, núm. 282
- CARRASCO, S (2002) "Migración, minorías y educación

en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu". Ponència del IX Congreso de Antropología de la FAAEE, Barcelona. (CD-ROM)

CARRASCO, S (dir.); BALLESTÍN, B; HERRERA, D; MARTÍNEZ, C. (2002) "Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants". A: Autors diversos. *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Vol 4. Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona.

CARRASCO, S. (2001) "La llengua en les relacions interculturals a l'escola". A: Monogràfic sobre *Ètnies, Cultures i Llengües a l'Ensenyament d' Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 23.

GARRETA, J. (dir.) (2002) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*, Informe CIDE-MEC.

GOODENOUGH, W. (1976) "Multiculturalism as the normal human experience". *American Anthropologist* (2).

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (1999, orig. 1997). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

LIVE, Y.; MANGUY, L. (1992) "Autant de groups, autants d'intégrations". *Intercultures* núm. 16.

RAVEAUD, M (2003) "Ethnic minorities and 'enfants issues de l'immigration': The social construction of difference through national education policy in England and France". *Journal of Education Policy* [En premsa]

SAN ROMÁN, T. (ed.); CARRASCO, S.; SORO, P.; TOVÍAS, S. (2001) *Identitat, pertinença i primàcia. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Bellaterra: UAB. (Publicacions d'Antropologia Cultural; 17)

ZEHRAOUI, A. (1992) "Comment les communautés issues de l'immigration perçoivent les discours sur l'intégration et la société interculturelle". *Intercultures*, núm. 16.

10. Per més que els investigadors denuncien sovint pràctiques semblants a la Gran Bretanya, és obvi que les situacions no es poden comparar. Tant l'estudi comparatiu de Ravenaud entre Anglaterra i França com la recerca comparativa Barcelona – Londres que portem a terme indiquen la nostra major proximitat a les deficiències d'aquest segon model que a les deficiències del primer.

11. S'ha assenyalat a bastament la retracció de l'escola pública en general per part de les famílies autòctones de classe mitjana o amb aspiracions de mobilitat social ascendent, però hi ha evidències clares de la incapacitat del sistema públic d'absorbir sectors socials progressistes que hi voldrien escolaritzar els seus infants, la renda dels quals no els permet accedir a les escoles públiques dels seus barris. El mapa escolar presenta desequilibris extrems en totes direccions.

12. Per experiència puc afirmar que no s'accepta la pròpia tradició culinària com un producte cultural específic i de profundes arrels catòliques i inquisitorials i s'esgrimeix la laïcitat escolar (i) per no fer més plurals els menús.